

## 論文

# 実践力のある教員を養成するためのカリキュラム・マップの構築に向けて

教育学部教授・教職支援センター長 原 清治

### 【抄録】

教員養成制度は、2012 年 8 月 28 日の中央教育審議会答申（以下、中教審答申と略記）にあるように大きな転換点にある。そこでは教員養成の期間を延長することも視野に入れること、教職における専門性を涵養するとともに実践的指導力を向上させること等の指針が盛り込まれている。本論文は、中教審答申が示す方向へ教員養成の舵が切られた場合、具体的にどのようなカリキュラムを構築する必要があるのかについて実証的なデータと知見を提供することを目的とした。

結果として、現状の総論から各論へといった並びの教員養成カリキュラムは、学校ボランティアなどの現場体験活動がある学生にとっては理論知との融合が図られ、実践的指導力を高めるうえで一定の効果をもつが、学生自身の内発的な実践力への誘いにもっとも大きな影響を与えたのは、1 回生終了時の教員志望度であることが明らかとなった。したがって、大学入学時の教員志望度を維持することを目途したカリキュラム・マップを構築することによって、学生の学習意欲の向上を図ることができるのではないかという視点を提示することができた。

**キーワード：**実践的教員養成、現場体験活動、カリキュラム・マップ、中央教育審議会答申

### 1. 修士課程も含めた教員養成制度への移行

2012 年は、わが国における教員養成制度の大きな転換の年となった。8 月 28 日に出された中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（以下、8.28 答申と略記）では、これまで 4 年制大学において基本とされていた教員免許制を大幅に変更すること、とりわけ、現行制度の 1 種免許にあたる「一般免許状（仮称）」は、修士課程を修了したものに授与することが明示された。答申では「教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として明確に位置付ける」ことが明記されており、学部段階では「基礎免許状（仮称）」が付与され、免許取得後 10 年以内に一般免許状に書き換えることが望ましいと論じられている。

答申では、これからの教員に求められる資質として以下の 3 つが指摘されている。

1. 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力
  - ・使命感や責任感、教育的愛情

## 2. 専門職としての高度な知識・技能

- ・教科や教職に関する高度な専門的知識(グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む)
- ・新たな学びを展開できる実践的指導力(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)
- ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力

## 3. 総合的な人間力

- ・豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力)

現行の教員養成制度においては、これら3つの資質に関して不十分な点が多く、それを改善するための方略として、教員養成制度の高度化が論じられたと考えてよい。また、「学び続ける教員像」の確立のためには、「教科や教職についての基礎・基本を踏まえた理論と実践の往還による教員養成の高度化が必要」と論じられており、今後はこの答申に基づいた教員養成の改革が進められることは間違いない。

そうした教員養成の高度化の中核に置かれているキーワードが「実践的指導力」である。

## 2. 教員養成に求められる「実践的指導力」

これまでの大学における教員養成を概観してみると、それは講義を中心とした理論的なプロセスの修得が専らであり、現場での実践活動はわずか数週間におこなわれる教育実習のみであった。しかし、21世紀を迎えた頃から、定年退職する教員数は増加の一途をたどり、それまでの「狭き門」であった教員の採用数は急激に上昇した。2000年には10倍を超えるのが通常であった教員採用試験の競争率は2012年現在3倍程度にまで低下している。したがって、まったく学校現場のことを知らない新卒教員が大量に現場に赴任する事態が首都圏を中心に発生しており、着任時から「即戦力」として学校現場で働くことができる教員を育成する動きが教育行政や教育委員会を中心として強くなった。ゆえに、大学での教員養成カリキュラムのなかにも「教員を希望する学生が日常的に学校現場を体験できるような学校の受け入れ態勢を整備する」ことが求められ<sup>(注1)</sup>、教師を養成するプロセスに「実践的指導力」の養成を意図した現場体験活動の必要性が高まったのである。

## 3. 現場体験活動とは何か

学校現場において、実際の子どもたちと多様なかかわりをもつことができる現場体験活動は、教育委員会や各大学によって呼称が異なる。「学校インターンシップ」や、「教育体験実習」な

どと呼ばれるものから、「ボランティア」の延長に位置づけられるものまでさまざまである。

これらの共通点は、活動が長期のことが多いことである。それは、期間が2～4週間と限定され、集中している教育実習とは異なり、半年から一年間、あるいはそれ以上の期間にわたって、週に一度ずつといった取り組みとして実施されることが一般的である。なかには運動会や文化祭などの学校行事にスポット的に入る活動もあるが、その数は決して多くない。したがって、子どもたちと長期的なかかわりをもつことになり、その成長を実感したり、時間をかけた現場指導の体系的なあり方を学ぶことが可能となる。

学校現場と大学との連携による実践活動は、教員養成のあり方にも変化をもたらしている。そのキーワードは「実践的指導力」と「理論と実践の統合」であろう。佐藤学（2007）は日本で設置が進んでいる教職大学院<sup>（注2）</sup>が欧米の教員養成課程で取り組まれていた教員の専門職化のように教師教育の向上に寄与しない理由を以下のように指摘している<sup>（注3）</sup>。

教師教育の専門性の場合、三つの要素がアップグレードする必要があります。第一に一般教養。第二に教科専門。第三に教職専門。教職大学院などの設立趣旨では、第三の教職専門の中の実務的な技能に関わる部分だけのアップグレードにならざるを得ません。特に教科内容に関する部分がすっぽり抜け落ちていて、子どもや学校の社会的コンテクストに関する科学的知識の重要性についても配慮されていません。

佐藤によれば、21世紀における学校教育への疑問の背景として、①高度知識社会に対応した教育ができていないこと、②子どもたちを取り巻く社会が複雑化していること、③教師の「教え方」が一斉授業といった旧来の伝統的な様式を抜け出していないことへの疑問が呈されている<sup>（注4）</sup>。こうした課題を解決するためには、単純に教職専門のような実務的な技能だけではなく、一般教養や教科専門に対する知識を向上させることが必要であると指摘している。実践力の養成ばかりに傾倒しつつある現行の教員養成課程の問題点はここにあるといえる。現場での実践をいかに大きな理論と符合させていくのか、教職における理論と実践を統合するといった研究の必要性がクローズアップされるべきなのである。

また、多くの大学や教育委員会を中心として制度化された学校インターンシップなどの現場体験活動は年々その需要を増しており、それらに参加する学生数も増加の一途をたどっているが、現場体験活動そのものに対して課題を指摘する声も小さくない。高野和子（2005）は、大学・学校現場・教育委員会の3つの側面から現場体験活動の抱える課題を指摘している<sup>（注5）</sup>。とくに活動に参加する学生の質を高める努力を大学、学校現場、教育委員会が連携して行わなければ、学校現場を混乱させる危険性があると警鐘を鳴らしている。たとえば、大学が学校現場に学生指導を丸投げしてしまうこと、学校現場が学生を安い労働力として都合よく利用することなどがこれにあたる。

#### 4. 学士教育課程における3つのポリシーとカリキュラム・マップの重要性

上記のような教職課程における現場体験活動と同様に考えなければならないことに、大学教育の変革があげられる。2012年8月28日には、教職に関する答申だけではなく、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」という大学教育そのものに関する答申も出されている。単位の実質化や主体的な学びをいかに学生に促進させるのかという内容が中心に取り扱われているが、中心には学生にいかに大学の教育内容や評価基準を明らかにするのが要請されている。

昨今、多くの大学において入学者選抜や初年次教育の必要性を明記するアドミSSION・ポリシー、学位習得に関する基準や評価を明記するディプロマ・ポリシー、学部や学科の教育方法や内容を明記するカリキュラム・ポリシーの3つをHPや入学案内、シラバス等に明記するようになった。

これらは、ユニバーサル段階に突入し、グローバル化した知識基盤社会における我が国の高等教育に、外部から明確に理解できる基準を示すことが求められた証左といえよう。しかし、多くの大学において、3つのポリシーは明文化されているとしても、それらと既存のカリキュラムとどのように関連しているのかは理解しにくい。

こうしたポリシーとカリキュラムとのつながりを図式化したものがカリキュラム・マップである。たとえば、FDの観点から先進的に大学改革に取り組んでいる愛媛大学においては、学科のみならず、教職課程のカリキュラム・マップを作成し、ディプロマ・ポリシーとのつながりを明示化し、年度の進行とともに改良を加えている<sup>(注6)</sup>。

これらの先行研究や実践事例からは以下の2点が指摘できる。1点目は学校での現場体験活動は、大学の教職課程とは別に長期間にわたって学校現場に携わることが可能な新たな仕組みとして積極的に実践されている一方で、そうした活動そのものに対して疑問が投げかけられていることである。このように評価が揺らぐ背景には、「学校インターンシップに参加した学生にどのような力が身についているのか」という視点に立ち、教員に必要な資質を学生がどのように獲得し、向上させているのかを評価する研究が、僅少であることが指摘できる。

2点目は、これら学校での現場体験活動は、大学の組織的な取り組みとして扱われることが多くなった一方で、3つのポリシーを踏まえたカリキュラム・マップが、考慮された取り組みであるとは言えないことである。8.28 答申からは、現場体験活動がカリキュラムのなかにおいて大きな比重を占めるであろうことは自明である。しかし、それらをカリキュラム・マップのなかに位置付けようとする大学は少なく、それらが本当に学生の教職に対する学びの意欲を喚起しているかどうかの検証を行う必要があるといえる。

われわれ研究グループは、これまでに教育実習前後に学校インターンシップなどの現場体験活動をおこなうことでどのような効果をもたらすのかといった研究を進めてきた（拙稿「実践

的教員養成のあり方に関する研究Ⅰ』『佛教大学教育学部論集第 16 号』2005、「実践的教員養成のあり方に関する研究Ⅱ』『佛教大学教育学部論集第 17 号』2006、「現場体験活動は教員志望者の実践力を涵養するのか』『佛教大学総合研究所紀要第 16 号』。

全国的な趨勢をみても、現場体験活動は増加の一途をたどっており、現場体験活動の有無が教員採用試験の可否に影響力を持ちつつある現状が明らかとなっている。たとえば、京都府の教員採用試験の志願書には自身の行った現場体験活動を記述する項目があり、この欄を埋めることができるか否かによって、面接官の印象が異なることは自明であろう。先行研究からは、現場体験活動を経て「教師になりたい」という意欲が向上し、採用試験に対するモチベーションをあげている学生が一定数存在することは明らかとなっている。一方で、学業生活を圧迫するほどの現場体験活動により、教職そのものへの意欲が減退し、「燃え尽きてしまう」学生がいることもまた現実である。

そこで、本論文では、これまでの研究を踏まえつつ、現場体験活動に参加した学生が大学の授業を受けると、まったく現場体験を経験していない学生と、どのような点で違いが見られるのかについて考えてみたい。

現場体験活動に参加した学生は、上回生になるにつれ、ゼミや授業で「現場で得た経験をもとに授業をうけると、もっと教職に対する理解が深まる」といった意見が出されることが多い。現場で子どもたちの実態を受けて、どのように支援や指導を行えばよいのかという、現場で得た「問い」をもって、大学の授業やゼミを受講すれば、授業に対する意欲や評価において、学生によって大きな差異が出てくるのではないかと推測できる。前述した採用試験における現場体験活動の参加の有無を記載することにより、採用側も「この学生は現場のことをどの程度理解できているのか。それを受けて、大学でどのような学びを進めたのか」といった質問をすることも可能となり、現場体験活動に参加しなかった学生との違いを明確にすることもできる。

このような教職課程を履修する学生の実態を踏まえると、これまで教職課程のカリキュラムにおいて基本とされていた「下回生に理論系科目を、上回生に専門教科教育系科目を配置する」というカリキュラムのあり方そのものに転換期が到来しているのではないかという予想が立つ。

本論文では、現場体験活動そのものが学生の大学の授業の印象を変えるケースが想定されるのではないかという仮説のもとに、現場体験活動が大学での授業に対する評価をどのように変化させているのかを明らかにすることを目的としている。そのうえで、今後の教員養成課程のカリキュラムを考える上で、現場体験活動をどの時期に取り入れることが、学生のモチベーション向上につながるのか、新たな教員養成課程のカリキュラム・マップに対する提言を行いたい。

## 5. 現場体験活動を実施した学生は大学の授業をどのように評価しているのか

まず調査の概要について説明したい。本調査は 2011 年 7 月に A 大学教職課程を履修してい

る学生 142 人に対して実施した。調査方法としては自記式質問紙調査法を用い、「生徒指導・進路指導の研究」の授業中に実施・回収をしている。調査対象は以下の通りである。

性別	%	n	回生	%	n
男	46.5	66	2 回生	91.0	132
女	53.5	76	3 回生	4.1	6
合計	100.0	142	4 回生以上	4.8	7
			合計	100.0	142

本調査では、大学入学前に明確となっている①中学時の成績、②高校時の成績、③入学前の教員志望度、④「資格のひとつとして」教職課程を履修しているか否かの 4 項目、大学入学後に変化した項目として、⑤ 1 回生終了時の教員志望度、⑥現場体験活動の有無、の 2 項目の合計 6 項目を独立変数とし、各科目に対する評価「その後の教職生活に役立つ科目であると思うか」を従属変数とした重回帰分析をおこない、それぞれの  $\beta$  値の変動によって、学生の評価がどのような変数の構造によって規定されているのかを見ていきたい。

## 5-1. 理論系科目における評価

表 1-1 理論系科目における重回帰分析の結果

	2 欄科目 A	2 欄科目 B	2 欄科目 C	2 欄科目 D	2 欄科目 E
中学の成績	-0.059	-0.126	-0.126	-0.126	0.024
高校の成績	0.039	0.021	0.021	0.021	0.040
資格のひとつとして履修	0.199 **	-0.042	-0.042	-0.042	0.031
大学入学時の教員志望度	-0.016	-0.021	-0.021	-0.021	-0.032
一回生終了時の教員志望度	0.378 ***	0.097	0.097	0.097	0.031
現場体験活動	-0.090	-0.025	-0.025	-0.025	0.103
R <sup>2</sup>	0.136	0.132	0.026	0.061	0.014

	2 欄科目 F	2 欄科目 G	3 欄科目 A	3 欄科目 B	3 欄科目 C
中学の成績	0.030	0.030	0.163	-0.094	0.095
高校の成績	-0.061	-0.061	0.280	0.029	0.012
資格のひとつとして履修	0.018	0.018	0.148	0.054	-0.016
大学入学時の教員志望度	-0.029	-0.029	0.070	0.089	-0.017
一回生終了時の教員志望度	0.192	0.192	0.121	0.213 *	-0.001
現場体験活動	-0.037	-0.037	0.059	0.062	0.076
R <sup>2</sup>	0.031	0.049	0.144	0.049	0.382

	4 欄科目 A	4 欄科目 B	1 欄科目 A	その他科目
中学の成績	-0.606	0.002	-0.022	0.114
高校の成績	-0.266	0.073	-0.036	-0.042
資格のひとつとして履修	0.334	0.122	0.149	-0.141
大学入学時の教員志望度	-0.467	-0.077	0.041	-0.113
一回生終了時の教員志望度	0.488	0.191 *	0.260 **	0.042
現場体験活動	-0.501	0.178 **	-0.001	-0.056
R <sup>2</sup>	0.382	0.068	0.068	0.045

(\*\*\* : p<0.01、\*\* : p<0.05、\* : p<0.1)

本調査の対象者は9割近くを2回生が占めていたため、調査対象となる科目は2回生の第3セメスターまでに履修する科目のみを抽出している。

まず、下回生での履修が多い理論系科目について分析した。表 1-1 を参照されたい。

これをみてみると、複数の変数に有意差が見られたのは「2 欄科目 A」「2 欄科目 B」「4 欄科目 B」の3科目であった。しかし、影響を与える変数は科目によって大きな違いがみられる。

まず、2 欄科目 A を「役に立つ」と評価しているのは、1 回生終了時の教員志望度が高く、資格のひとつとして教職を履修している学生に多いことがわかる。2 欄科目 A は採用試験で必ず出題される分野であること、哲学や教育の基本にあたる部分を学習するため、一般教養としての側面が強いことが要因ではないかと考えられる。それに対して、2 欄科目 B は1 回生終了時の教員志望度、資格のひとつとして教職を履修した学生だけではなく、高校での成績はよいと答えた学生の評価が高くなっている。中学や高校での成績が評価に影響を与える科目は少なく、さらなる分析が必要となる。

そして、現場体験活動の参加者に評価される科目であった「4 欄科目 B」はいじめや不登校といった現代の学校の問題を取り上げることが多く、実際に現場体験活動で見聞きした内容を学習するために、活動を行った学生とそうでない学生の意識がもっとも大きく乖離したのではないかと考えられる。

3つの科目に共通しているのは1 回生終了時の教員志望度の高い学生ほど、授業を評価していることである。教育学部の学生であっても、必ずしも教員志望度は高くなく、入学時から1 回生終了までに、教職に対するモチベーションを落としている学生は少なくない。大学入学当初の意識を持ち続ける工夫が、教員養成のカリキュラムを構築するときに考慮に入れなければならないと考えた論拠はここにある。

## 5-2. 専門教科教育系科目における評価

次に専門教科教育系科目に関する評価についての分析をおこなった。

	4 欄科目 C	4 欄科目 D	4 欄科目 E	4 欄科目 F	4 欄科目 G
(定数)					
中学の成績	0.012	0.02	0.017	0.052	-0.064
高校の成績	-0.114	0.02	0.001	-0.093	0.024
資格のひとつとして履修	0.169 *	0.025	-0.084	0.078	0.077
大学入学時の教員志望度	0.166	0.032	0.005	-0.015	0.138
一回生終了時の教員志望度	0.313 ***	0.368 ***	0.154	0.203 *	0.217 *
現場体験活動	0.103	0.014	0.138	0.02	0.09
R <sup>2</sup>	0.174	0.15	0.07	0.042	0.107

	4 欄科目 H	4 欄科目 I	4 欄科目 J	4 欄科目 K	4 欄科目 L
中学の成績	-0.087	-0.061	-0.041	-0.03	-0.103
高校の成績	-0.062	0.006	-0.082	-0.183 **	0.059
資格のひとつとして履修	-0.023	0.065	-0.017	0.075	0.242 **
大学入学時の教員志望度	0.147	0.032	0.126	0.242 **	0.003
一回生終了時の教員志望度	0.094	0.163	0.116	0.214 *	0.253 **
現場体験活動	-0.001	0.074	0.157 *	0.07	0.1
R <sup>2</sup>	0.054	0.039	0.085	0.167	0.102

	4 欄科目 M	4 欄科目 N	4 欄科目 O	4 欄科目 P	4 欄科目 Q
(定数)					
中学の成績	-0.015	0.06	0.038	0.08	-0.053
高校の成績	0.011	0.02	0.104	0.008	-0.071
資格のひとつとして履修	0.059	0.106	-0.13	0.136	-0.141
大学入学時の教員志望度	0.241	0.001	0.129	-0.159	0.067
一回生終了時の教員志望度	0.151	0.213	0.125	0.168	0.222
現場体験活動	0.098	0.08	-0.06	0.023	-0.046
R <sup>2</sup>	0.139	0.063	0.101	0.045	0.113



	4 欄科目 R	4 欄科目 S	4 欄科目 T	4 欄科目 U
(定数)				
中学の成績	-0.085	-0.057	-0.048	-0.009
高校の成績	-0.205	-0.158	-0.003	-0.099
資格のひとつとして履修	0.082	0.021	-0.004	0.029
大学入学時の教員志望度	0.164	0.086	0.300 *	-0.095
一回生終了時の教員志望度	0.158	0.019	-0.001	0.326 **
現場体験活動	0.097	0.210	-0.014	-0.046
R <sup>2</sup>	0.112	0.081	0.092	0.070

(\*\*\* :  $p < 0.01$ 、\*\* :  $p < 0.05$ 、\* :  $p < 0.1$ )

表 1-2 専門教科教育系科目における分析結果

この結果を見ると、理論系科目と同様に 1 回生終了時の教員志望度の高い学生ほど、授業を「役に立つ」と答える学生が多いことである。とりわけ、4 欄科目 C、4 欄科目 D、4 欄科目 L、4 欄科目 U などは数値が高く、有意差もはっきり出ていることがわかる。A 大学では、通常 2 回生以上から履修していた各教科に関する授業、いわゆる 4 欄科目を 1 回生に「先取り」する形で開講するというカリキュラム改革を 2 年前に実施した。それによって、小学校教諭として必要な教科に関する専門的な授業を 1 回生から受講できるが、 $\beta$  値の高さからも、これらの授業が学生の教員志望度に大きな影響力を与えたことが伺える。結果として、専門教科教育系科目において、教員志望度の高い学生から好評価を得ることができていたのである。

また、必ずしも専門教科教育系の科目の評価が理論系科目よりも高くなるとは限らないことについても言及しておきたい。A 大学の教育学部は小学校教諭を希望する学生の割合が高く、いきおい各教科の専門的知識をつけるための科目の評価は、理論系科目のそれより高くなると思われがちである。しかし、本調査を見る限り、それは必ずしも当てはまるとは言えない。とりわけ、1 回生終了時の教員志望度が高ければ、2 欄科目 A や 2 欄科目 B といった、一見学校現場とのつながりが見えにくい科目であっても高い評価を得ている。

ここで考察すべき特徴のある科目は 2 つである。それは、4 欄科目 K と J である。

4 欄科目 K は教員志望度の高い学生ほど高い評価を受けているが、それと同程度、高校時代の学力が高くない学生からの評価が高くなっている。これは有意差が見られるため、他の科目とは異なった 4 欄科目 K のみの特徴といえる。

4 欄科目 J については、現場体験活動の経験者ほど評価する傾向がみられる。A 大学の学生は主要科目の授業についてはある程度の知識や経験があるが、実技科目の指導については、実際の場면을想像しづらく、自分の指導イメージをつかんでいないきらいがある。現場体験活動

をしている学生は、実技科目の時間に教室に入るケースもあり、実際の指導をイメージしながら授業に臨んでいるのではないだろうか。

## 6. まとめにかえて

以上の分析から得られた知見は以下の通りである。

### 1) 現場体験活動の有無によって大学の授業に対する評価は変化するとは限らない

本調査では「4 欄科目 B」と「4 欄科目 J」のみ、現場体験活動の経験のある学生ほど高い評価を得るという結果が得られたが、その他の科目については、ほとんど有意差が見られることはなかった。これについては、調査対象の大部分が2回生であったことと無関係ではなく、今後は、調査対象を4回生にまで広げることが必要であろう。また、学部も教育学部だけではなく、教員免許の取得が卒業必修要件ではない学部も対象とすることで、教員養成カリキュラムの構築のあり方が、教育学部か否かによって異なることも十二分に考えられる。たとえば、教員志望度が入学当初から高い教育学部は原理系科目と教科教育系を並行したカリキュラムを、教員志望度の高くない他学部では、なるべく教科教育系を下回生から行うといったカリキュラムが想定されよう。

### 2) 1回生終了時の教員志望度によって大学の授業の評価がわかる

大学入学時の教員志望度の高さは、それほど大学の授業の評価に大きな影響を与えていなかった。むしろ、その高い志望度を1年間維持することが、授業の評価に大きな影響を与えることが考えられる。とりわけ、教科教育系科目においては、1回生終了時の教員志望度と高い相関関係が見られ、それが学生の学習意欲に寄与していることが伺える。

教育学部に入学した学生であっても、実際に教員免許状を取得して、学校現場に勤務するのは大学によって相違がみられるが、おおむね6割前後である。教員そのものをあきらめた学生のなかには「大学の授業を受けて、教員をしようという意欲をなくした」「大学の授業と学校現場とのつながりがわからなくなった」といった声は少なくない。そうした学生の学習ニーズに背を向けたまま授業を構築することは、FDの観点からも、ここにみられる教員養成のあるべき姿を考えた上でも、望ましいとは思えない。

### 3) 教職課程におけるカリキュラムの機能的な運用に向けて

A大学では、通常2回生以上での履修が主であった教科教育系科目を1回生に配置することで教職課程に対する動機付けに成功している。現場体験活動は2回生から3回生にかけて行われることが多く、A大学では2回生後期より授業の一環として現場体験活動に参加したり、教育委員会との提携により、3回生におこなうゼミ単位で学校現場に入り込むことができる。こうした学生が現場で「なぜこの先生はこんな指導をしているのだろう」「この子に対して、どの

ような支援が考えられるだろう」といった気付きをもち帰り、それらを議論する場所として、3・4回生での理論系科目を配置することも考えられないだろうか。

多くの教員養成カリキュラムは原理系科目を1・2回生で、教科教育系の科目を3・4回生に配置していることがほとんどである（図1-1参照）。また、現場体験活動は学生の主体性にゆだねられていることが多く、カリキュラムの一つとして明記されたものはほとんどないのが現状であろう。

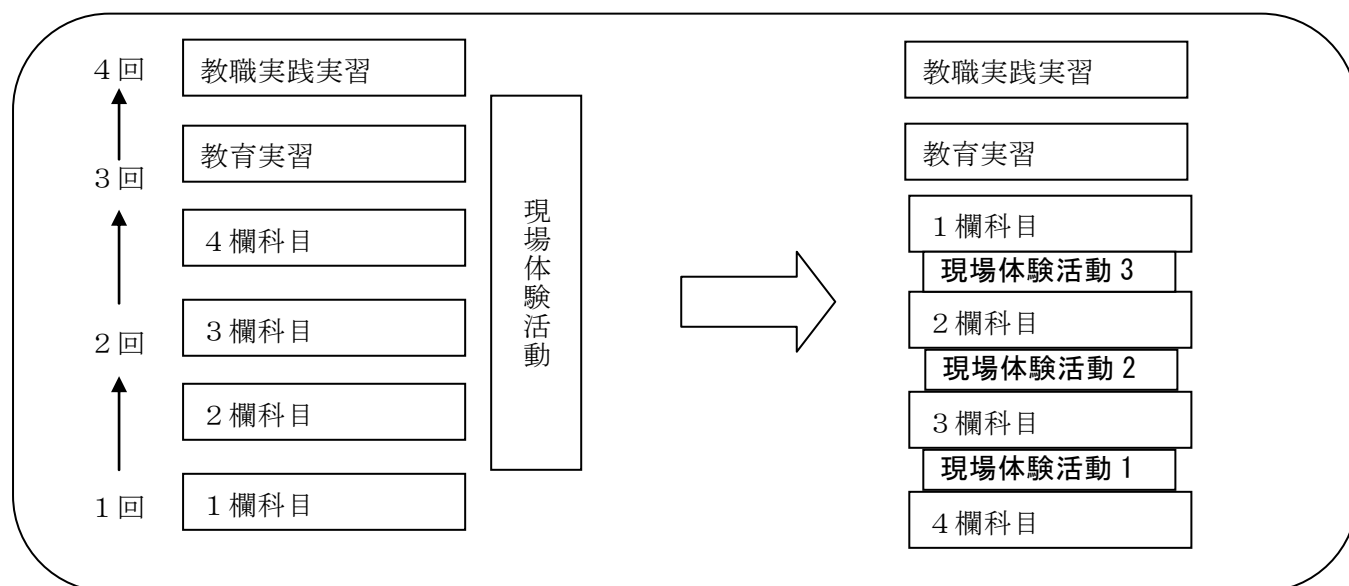


図1-1 教職課程における新たなカリキュラム・マップのイメージモデル

しかし、今後の教職課程におけるカリキュラム・マップとして、各論科目となる4欄科目を1回生から実施し、段階的な現場体験活動での気づきを得た後に、総論科目を配置するといったカリキュラム構成も、教職課程の高度化や大学教育の変革の動向を踏まえたものとなるのではないだろうか。

これまでのような、「概論」から「各論」へといった系統性のみを重視した画一的なカリキュラムは、学生の多様化や教員養成に関する制度の変化によって、大きな転換期を迎えている。現状の学生の実態やニーズを正確に把握したうえで、学生に求められている能力や社会からの要請に見合った教職課程カリキュラムの構築が求められているのである。

#### 【注記】

（注1）教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について」1999

（注8）教職大学院とは、「1 学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新任教員の養成、2 現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー（中核的中堅教員）

の養成の 2 つを主な目的・機能」(文部科学省：専門職大学院より引用)とした大学院である。修業年限は 2 年以上在学し、45 単位以上を修得することが修了要件であり、10 単位以上は学校における実習が義務化されている。

(注 3) 佐藤学「教員養成に必要とされるグランド・デザイン」『BERD No.10』2007、p.6

(注 4) 同上、p.6

(注 5) 高野和子「大学生の学校ボランティアをめぐる状況と課題」『教育 2005 年 8 月号』

(注 6) 佐藤浩章「カリキュラム・ポリシーの策定」『Between2010 年秋号』

([http://benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2010/10/06step\\_01.html](http://benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2010/10/06step_01.html) 2013.3.15 アクセス)

## 参考文献

矢島正見・耳塚寛明『変わる若者と職業世界』学文社、2001

新堀通也『教育病理への挑戦』教育開発研究所、1996

羽賀敏雄・吉崎聡子「教育実習を補完する体験的諸活動を経験した学生の成長」『弘前大学教育学部紀要』第92号、2004

藤枝静正『教育実習学の基礎理論研究』風間書房、2001

日本教師教育学会編『教師をめざす』学文社、2002

佐々木正道編著『大学生とボランティアに関する実証的研究』ミネルヴァ書房、2003

原清治『『使い捨てられる若者』の排出過程に関する実証的研究—人的資本から教育資本へ』『佛教大学教育学部学会紀要第 7 号』2008、pp. 59-72

原清治・芦原典子「実践的教員養成のあり方に関する研究Ⅰ」『佛教大学教育学部論集第 16 号』2005、pp. 131-148

原清治・芦原典子「実践的教員養成のあり方に関する研究Ⅱ」『佛教大学教育学部論集第 17 号』2006、pp. 81-98